Littérature, «mode d'emploi»

■ *Littéo CE1* est un manuel qui, en conformité avec les programmes de 2002, cherche à **mettre «les textes littéraires au cœur des activités de l'école élémentaire»**[1]. Dans cette perspective, il est organisé en séquences qui, pour certaines, permettent la **découverte** et l'expérience **d'une œuvre complète**, et pour d'autres, organisent un **parcours de lecture centré sur un personnage, un auteur, un genre**… Ces unités sont conçues pour ménager à l'élève un cheminement qui articule, de la manière la plus serrée, travail sur la compréhension, souvent mené au moyen de la lecture de l'enseignant, et développement des compétences de lecture autonome. Il s'agit donc d'apprendre à comprendre des textes littéraires en conjuguant la compréhension des textes entendus et la compréhension des textes lus[2].

■ Le cœur de chaque unité est constitué par un (ou des) texte(s) littéraire(s) choisi(s) pour leur richesse et leur intérêt. La **séance de lecture** vise à donner aux élèves les moyens d'aborder un texte trop complexe pour être lu en autonomie. Dans notre démarche, nous partons des difficultés des élèves pour leur permettre de progresser aux moyens d'aides variées.

La découverte du texte fait **alterner lecture du maître et lecture silencieuse** pour permettre un travail effectif sur la compréhension. L'entrée dans les textes est souvent facilitée par un moment intitulé *Des mots du texte*: les élèves identifient, avant la lecture, des mots qu'ils rencontreront.

Les activités proposées sont centrées sur la compréhension, en évitant la dispersion, toujours préjudiciable. Elles sont conçues de sorte que l'élève soit amené à lire ou relire le texte que l'enseignant aura préalablement souvent donné en lecture magistrale. La lecture même des consignes ou de l'activité doit être comprise comme un moment durant lequel l'élève construit des compétences de lecteur autonome et s'approprie des reformulations du texte lu. Celles-ci s'appuient sur le «dialogue didactique»[3] entre le maître et chacun des élèves, mais aussi sur les échanges entre élèves que l'enseignant permet et soutient.
Les chapitres donnent lieu à une ou deux séances mais l'enseignant est libre dans le choix des nombreuses activités proposées. Il organise ainsi un parcours pédagogique adapté à la spécificité de la classe.

■ Dans la mesure des possibilités, il conviendrait que les livres dont des extraits significatifs sont donnés à lire dans le manuel soient présents dans la classe, de sorte que les enfants puissent les découvrir et y revenir. Ils peuvent ainsi, à partir de ces expériences scolaires, de ces textes compris et appréciés par la lecture en commun, commencer à construire leur propre culture littéraire.

Mise en œuvre dans la classe : il est souhaitable que les élèves possèdent un cahier – ou un classeur – de littérature qui permette de garder trace des lectures et du travail effectué. En effet, la mémoire des textes et des activités permet de poser les bases d'une culture littéraire.

Ce cahier pourra éventuellement intégrer d'autres éléments que ceux liés à l'usage du manuel. Pour aider l'enseignant, ce guide propose de manière systématique des suggestions quant à la trace écrite.

1. et **2.** *Qu'apprend-on à l'école élémentaire ? Les nouveaux programmes*, MEN, CNDP-Éditions, 2006, p. 79.
3. id. p. 65.

Étude de la langue, «mode d'emploi»

L'organisation du manuel

Pour réfléchir sur la langue, l'observer, la manipuler, **l'élève de CE1 doit s'appuyer sur une langue connue**. C'est la raison pour laquelle les séances de langue suivent les séances de littérature dont le texte (ou plus généralement une partie du texte) constitue le support à partir duquel on travaillera.
Le déroulement de ces séances permet aux enfants de basculer de cette « langue connue » à « la langue » qui, plus généralement, va permettre de parler, lire et écrire. On part donc d'un énoncé contextualisé et l'on élargit le champ de l'observation.

Les notions

Le manuel organise des rencontres avec des faits de langue qui constituent le programme du cycle 2. Ceux-ci concernent **cinq grands domaines** :

Le code : en CE1, on continue de travailler sur le code. On privilégie le travail sur des sons difficiles (par exemple [j]), mais on aborde surtout la relation entre les sons et les lettres (la relation graphophonémique) en partant des lettres (par exemple la lettre « s », la lettre « g »). Cette approche permet de mettre l'accent non seulement sur les valeurs phoniques (le « s » sert à faire le son [s] ou le son [z]), mais aussi sur les autres valeurs (le « s » comme marque du pluriel ou de la 2e personne du singulier). Enfin, on travaille l'homophonie à travers les paires les plus fréquentes (*a/à, et/est*…)

Le verbe : pour pouvoir écrire correctement, l'enfant doit être capable d'identifier le verbe, de marquer sa relation avec le sujet et de trouver les bonnes formes conjuguées. La question de l'identification du verbe est centrale et, dans cette perspective, les séances qui y sont consacrées sont nombreuses.

Le nom et le groupe nominal : l'identification du nom constitue l'autre compétence grammaticale centrale. Les relations entre le déterminant, le nom et l'adjectif font l'objet de l'essentiel des séances.

Le lexique : le manuel organise le travail sur le sens des mots par le recours au contexte, à la formation et met en avant l'apprentissage de l'usage du dictionnaire.

Le texte : la lecture (et l'écriture) nécessite un travail important et récurrent sur les phénomènes de reprise (parmi lesquels les pronoms ont une place importante). La question de la structuration du texte et tout particulièrement des phénomènes de ponctuation est importante, tout comme la capacité à comprendre les fonctionnements spécifiques du dialogue.

Plutôt qu'un éparpillement qui ne permettrait pas de poser des bases solides, **le manuel propose de multiplier les occasions de travailler sur quelques points fondamentaux :** le verbe, les reprises dans le texte, les marques du nombre, etc. Ainsi, à l'issue de cette dernière année du cycle 2, les élèves se trouvent dotés des compétences de base nécessaires à l'entrée au cycle 3.

Les activités

Dans chacune des séances, sont proposées des **activités de découverte**. Celles-ci se mènent dans l'alternance de la **recherche personnelle** et de la **mise en commun**, qui est moins une correction qu'une phase d'explicitation des stratégies (pertinentes ou non) adoptées par les élèves. À l'issue de ces activités, de ces manipulations, de ces observations, des exercices sont proposés, afin que **les élèves s'exercent et systématisent les découvertes** opérées.

La terminologie

Le **lexique spécifique** de l'étude de la langue (on dit aussi « terminologie ») est celui grâce auquel on peut parler de la langue, et il convient donc de l'utiliser et de **se donner comme objectif que les enfants se l'approprient.** Pour ce faire, **le manuel l'utilise progressivement** et l'enseignant doit aider les enfants en reformulant systématiquement tout usage de ce vocabulaire. Ainsi, lorsqu'il emploie le mot « nom », il peut dire « le mot qui est après le petit mot » et lorsqu'un enfant dit « le mot », reprendre en disant : « Oui, tu as trouvé un nom. »
De même, l'enseignant doit favoriser son usage chez les enfants en sachant que cet apprentissage se fera, comme toujours quand il s'agit d'apprendre du vocabulaire, par tâtonnements, essais, erreurs et réussites.
Enfin, **il veillera à ce que l'usage de la terminologie grammaticale** ne soit pas posée comme un objectif et surtout qu'elle **ne fasse jamais obstacle à la manipulation, à l'observation et à la réflexion** proposées dans les activités.
Les **encarts sur fond violet**, proposés dans les séances, portent essentiellement sur cette terminologie et l'on a veillé à ce que le langage y soit le plus simple possible, de sorte que les enfants puissent y revenir, y compris seuls, en cas de doute.

L'orthographe

Beaucoup de séances sont consacrées à des problèmes spécifiques d'orthographe. Pour autant, cet apprentissage se doit d'être quotidien et rigoureux.
Les activités de langue sont souvent le lieu où les enfants vont recopier ou produire des énoncés courts. Dans tous les cas de figure, on veillera à ce que ces moments développent **l'attention à la langue et à l'orthographe.** Quand on donne trois mots à recopier, on peut exiger qu'ils le soient correctement. On veillera non seulement à le signifier systématiquement aux élèves mais aussi à travailler avec eux sur cet aspect (« À quoi doit-on faire attention ? Avez-vous bien fait attention ? »).
Quand les enfants doivent écrire des mots dont ils ne maîtrisent pas l'orthographe, il est possible de mettre en place des situations de « **résolution de problèmes orthographiques** »[4]. On choisit un mot qui pose problème et on demande aux enfants de réfléchir aux

4. id. p. 73.

stratégies possibles pour trouver la solution. Celles-ci sont variées : connaissances relevant de la relation phonie/graphie (j'entends [k], donc cela peut s'écrire « c »), des règles de position (devant un *m*, etc.) ; analogies (c'est comme dans…, ça ressemble à…). À l'issue de la séance, on donne bien sûr la bonne réponse, mais on aura toujours à l'esprit que cette activité vise à ce que les enfants réfléchissent et développent des stratégies.

Dans cette perspective, chaque séance de langue est accompagnée d'un encadré ***Les mots de la page.*** Ces mots, utilisés durant la séance et adaptés aux compétences requises par des élèves de CE1, sont des mots dont l'orthographe doit faire l'objet d'un apprentissage systématique et ritualisé. **Avec les élèves, on va parler des mots que l'on doit savoir écrire :** quelle difficulté ? À quel mot ressemble-t-il ? Dans quel autre mot retrouve-t-on cette lettre ? etc. À l'issue de ce travail, on s'exerce sur l'ardoise. Dès lors, on peut donner les mots à « apprendre » à la maison.

La maîtrise de l'orthographe lexicale ne se fait pas par capitalisation de centaines de mots différents, elle s'obtient par la capacité à faire des liens, des analogies et à établir des relations entre les formes. Cette capacité s'acquiert par l'explicitation systématique, autrement dit par le langage : pourquoi met-on un « s » ? Pourquoi ce mot est-il difficile ? À quoi ce mot ressemble-t-il ?

Il est de la responsabilité de l'enseignant de développer cette attention permanente, rigoureuse, qui ne relève pas exclusivement des séances de la langue et sans laquelle les compétences orthographiques des élèves ne peuvent se construire. Ce manuel essaie de l'y aider.

UNITÉ 1

Je lis un album

OBJECTIFS DE L'UNITÉ EN LITTÉRATURE

L'album est le support littéraire à privilégier pour les jeunes enfants. Dès leur plus jeune âge, ils ont découvert les livres et les histoires grâce aux albums lus en classe (et pour certains, à la maison). Les illustrations nourrissent la compréhension du récit et l'enfant non lecteur y trouve matière à comprendre, imaginer et se remémorer.
L'album est donc un support familier. De plus, la quantité de texte y est souvent assez réduite. Pour autant, l'album n'est pas sans présenter des difficultés de compréhension spécifiques.
D'une part, lorsque le texte est court, c'est souvent parce qu'il ne dit pas tout ; il appartient alors au lecteur de combler les manques, de faire les liens, de lever des formes multiples d'implicite. Par exemple, puisque le découpage de l'album repose d'abord sur le saut de page (au contraire du texte du roman qui est linéaire), chaque changement de page est aussi une forme de rupture qu'il convient d'avoir à l'esprit parce qu'elle risque d'entraîner des formes d'incompréhension chez les enfants.
D'autre part, lire un album suppose une capacité à faire des liens pertinents entre le texte et l'image. Le sens de l'œuvre se construit dans l'articulation de ce que dit l'image et de ce que dit le texte, et ces discours sont rarement redondants. Ils sont plus souvent dans une relation de complémentarité, voire dans certains cas de contradiction.
Le CE1 est un niveau où l'on peut s'appuyer sur l'expérience des enfants en terme de lecture d'albums pour les amener vers des questionnements spécifiquement littéraires et les faire évoluer vers des approches de ce support qu'ils pratiqueront au cycle 3 puis au collège[6].

PRÉSENTATION DE L'ALBUM

L'Ogre, la Sorcière et le Pirate, de Christine Beigel, illustré par Christophe Merlin, Albin Michel Jeunesse.

C'est une histoire qui paraît bien simple si les élèves ont déjà rencontré ces trois personnages dans des récits. À la suite d'un naufrage, perdu en pleine mer, dérive un radeau. Sur celui-ci, un ogre, une sorcière et un pirate se disputent un coffre dans lequel se trouve un trésor. Pour savoir qui s'en emparera, les trois personnages entament un concours d'histoires horribles.
Pourtant, le lecteur compétent est amené à se poser des questions : qui raconte l'histoire ? Comment sait-on qu'il y a un trésor dans le coffre ? Pourquoi les personnages ne se préoccupent-ils pas de leur survie ?

6. Les programmes de littérature de cycle 3 et du collège accordent une place importante aux albums.

De plus, il remarquera le ton léger, amusé, avec lequel l'histoire est racontée.

La réponse ne vient qu'en dernière page : un enfant dans son bain joue avec des figurines que le lecteur identifie alors comme les personnages de l'album. Autrement dit, cette histoire est l'histoire qu'un enfant se raconte dans son bain, une histoire pour jouer : jouer avec les stéréotypes de la fiction enfantine (l'ogre, la sorcière, le pirate, le trésor, le naufrage…) ; jouer avec la langue ; jouer avec ses peurs et ses fantasmes.

Dès lors, la construction du sens s'opère de manière rétroactive ; il faut relire la signification préalablement construite à la lumière de la révélation finale pour comprendre l'album. Cette opération participe véritablement d'un apprentissage de la spécificité de la littérature, adapté à l'âge et aux compétences des enfants en situation de classe, c'est-à-dire dans une situation où l'enseignant, par le biais des activités proposées, permet aux enfants de comprendre ce à quoi seuls, ils ne peuvent accéder.

Il est souhaitable que l'enseignant se procure l'album. Cependant, eu égard à son fonctionnement, il est recommandé de ne pas le laisser à disposition des élèves avant la fin de l'unité, d'autant que son petit format se prête peu à une exploitation collective. En revanche, le mettre ensuite en libre accès dans la classe, voire même laisser les enfants l'emprunter, leur permettra d'y revenir avec plaisir, de retrouver les émotions et le plaisir de la lecture. De même, on aura intérêt, dès que cela s'y prête, à y faire référence, à rappeler le livre, l'histoire, les activités. Par exemple, l'unité 5, centrée sur *Hansel et Gretel*, amènera la rencontre avec un autre personnage de sorcière et l'on pourra utilement convoquer les souvenirs de lecture de cet album pour comparer les deux personnages. Dans l'unité 3, on découvrira un album, *Alice sourit*, dont le fonctionnement rétroactif est assez similaire. Ailleurs encore, on retrouvera des activités (imaginer un nouveau personnage, associer un texte et une image, etc.) comparables à celles menées dans cette unité. Rappeler systématiquement, faire rappeler l'album et le travail mené, tout cela conduit les enfants à établir des relations. Ainsi, en tissant des liens entre leurs diverses expériences de lecture, ils commencent à construire une véritable culture littéraire.

PAGE DE PRÉSENTATION DE L'UNITÉ p. 11 du livre élève

La lecture de ce petit texte introductif permettra de mener un travail d'oral autour du genre et des souvenirs de lecture.
Demander aux élèves de se rappeler des histoires, des titres, des moments, des circonstances, permet d'inscrire le travail à venir dans une continuité. En début de CE1, on continue à apprendre à lire, à découvrir des histoires et des personnages. L'articulation entre le passé du lecteur et le travail qui se mène en classe est absolument nécessaire.

POUR ALLER PLUS LOIN

On peut demander aux enfants d'apporter certains livres évoqués, ou encore se donner comme objectif de les retrouver à la BCD ou à la bibliothèque municipale. On peut aussi faire un travail plus spécifique sur le genre, en demandant par exemple aux enfants de trier des livres. On aura soin de leur fournir alors un ensemble varié et conséquent : albums documentaires et albums de fiction, romans illustrés et non illustrés (on peut sans difficulté inclure des livres pour adultes dans cet ensemble à trier), dictionnaires, manuels, recueils de poésies, pièces de théâtre, etc.

Le titre de l'album

pp. 12-13

OBJECTIF

Entrer dans l'album, construire des attentes de lecture.

Déroulement : 1 séance

Pour entrer efficacement dans une œuvre, quelle qu'elle soit et quels que soient l'âge et les compétences du lecteur, il est nécessaire de se projeter dans la lecture, d'en attendre quelque chose, ce quelque chose étant à la fois du côté de l'histoire mais aussi de l'effet (Cela va me faire rire, peur…). Pédagogiquement, cela correspond à la phase bien connue d'émission d'hypothèses. Il convient néanmoins de construire cette séquence pédagogique en lien avec la singularité de l'œuvre à lire et donc de ne pas plaquer des dispositifs toujours identiques sur des livres toujours différents.

Pour ce qui concerne *L'Ogre, la Sorcière et le Pirate*, il faut privilégier le titre, puisque c'est par son intermédiaire que sont convoqués les stéréotypes à l'œuvre. Autrement dit, on va faire entrer les jeunes lecteurs dans le livre à partir de leurs savoirs et représentations.

CONSEIL

Ne pas donner à voir l'album dans cette première séance.

1 ogres = B, D, G
pirates = A, F, I
sorcières = C, E, H

2 On ne retrouve pas tous les éléments dans tous les dessins mais on peut lister :

a. les ustensiles (fourchette, couteau), la serviette autour du cou, l'enfant, l'embonpoint du personnage
b. le sabre, le chapeau à tête de mort, le bandeau sur l'œil, le crochet
c. le balai, le chaudron,le nez, le chapeau

3 C'est une activité d'apprentissage : on apprend à raconter oralement une histoire. Dans cette perspective, on aura soin d'aider les élèves à produire un discours oral pertinent, difficile à tenir sans étayage. Celui-ci consiste à soutenir le discours de l'enfant qui veut raconter par un questionnement systématique *(Te souviens-tu du titre ? Est-ce un livre ? une histoire qu'on t'a lue ? un dessin animé ? un film ? Et l'ogre, est-il méchant ? Que fait-il ? Est-ce que la sorcière menace d'autres personnages ? Comment ?…)*. On essaiera de mettre en discussion des enfants connaissant les mêmes histoires.

POUR ALLER PLUS LOIN

On peut aller à la BCD ou à la bibliothèque municipale en se donnant comme objectif de trouver des histoires d'ogres, de sorcières ou de pirates. Dans la mesure du possible, on laissera à disposition les livres dans la classe pendant quelque temps. Cette activité sera d'autant plus profitable aux classes dans lesquelles l'expérience culturelle est moindre. Mais elle présente l'intérêt pour tous de faire entrer les enfants dans une véritable attitude de lecteur : aller à la bibliothèque pour chercher des livres, avec en tête des idées sur ce que l'on va chercher…

4 Cette activité permet de finaliser la séance.

Il est souhaitable de laisser les enfants lire seuls consigne et activité et de leur demander de répondre au brouillon en sélectionnant les lettres.

C'est à partir des choix opérés que la discussion devient collective. On aura soin de faire justifier les propositions des enfants.

Les items **b.**, **e.** et **f.** sont à sélectionner. Le **q.** concerne les pirates, les **c.** et **d.** les ogres et le **g.** les sorcières.

Trace écrite

Cette activité 3 peut constituer la trace écrite de la séance. Dès lors, on fera recopier les items et on ne se contentera pas de la lettre. Les enfants peuvent ensuite illustrer l'activité. On pourra aussi garder trace des titres évoqués pendant la séance.

Les déterminants du singulier

p. 14

COMPÉTENCES

Associer déterminant et nom au singulier.
Différencier nom masculin et nom féminin.

Déroulement : 1 séance

La séance s'inscrit dans le travail sur le groupe nominal. Celui-ci vise à ce que, en fin de cycle, les élèves soient capables d'identifier le nom et de marquer correctement les accords simples au sein de ce groupe.

Cette première séance consiste à manipuler déterminants et noms au singulier. Les variations permettent de mettre en évidence un déterminant « qui va » avec un nom. Ce faisant, on observe des différences qui relèvent du genre.

CONSEIL

Dans cette séance, les mots « nom », « féminin », « masculin » relèvent du lexique spécifique de l'étude de la langue que l'on va commencer à utiliser ici (voir ***La terminologie*** *p. 3).*
La terminologie employée se met progressivement en place. Ainsi, dans cette première séance, on ne parle que de « petits mots ». Le terme « déterminants » viendra un peu plus tard. Cependant, rien n'empêche l'enseignant de proposer ce mot dès cette séance.
Les encarts (fond violet) proposés dans les séances portent essentiellement sur cette terminologie. Par exemple ici, « féminin » et « masculin ».

1 Cette première activité vise à focaliser l'attention des élèves sur la relation entre nom et déterminant. On procèdera par écrit au brouillon et individuellement.

L'activité doit se faire de mémoire et peut être validée en recourant à la séance de littérature précédente.

2 Par cette activité, on bascule de « la langue connue » (l'observation du texte, sur lequel on a travaillé en littérature) à « la langue » (celle à partir de laquelle tous les énoncés, écrits ou oraux, peuvent être produits).

On peut travailler collectivement à l'oral (dans ce cas, il faut prévoir une trace au tableau) ou individuellement par écrit. Dans ce cas, il convient de veiller à ce que les enfants recopient sans erreur les noms.

3 Si l'on travaille oralement, la recherche ne pose pas de difficultés et on pourra, en collectif, rechercher beaucoup plus de mots, que l'enseignant écrira au tableau.

Si l'on travaille par écrit, on peut soit laisser les enfants chercher sans aide (mais l'orthographe laissera sans doute à désirer), soit les obliger à chercher ces mots parmi les affichages ou un cahier ou un livre. Dans ce cas, la consigne sera plus stricte et les enfants ne devront pas faire d'erreur d'orthographe sur les mots choisis.

POUR ALLER PLUS LOIN

*Dans le cas où les enfants cherchent les mots librement et où, donc, certains auront des problèmes pour orthographier certains mots, on peut opter pour une activité (à la suite ou différée, en collectif ou en atelier) de « résolution de problèmes orthographiques ». (voir **L'orthographe** p. 3).*

4 L'activité peut se mener collectivement et oralement. Si nécessaire, on produira ou fera produire des phrases du genre « L'histoire, elle est amusante. », dans laquelle le groupe nominal est immédiatement repris par le pronom.

POUR ALLER PLUS LOIN

On peut systématiser en proposant un travail sur ardoise : les élèves écrivent « il » d'un côté et « elle » de l'autre, puis l'enseignant ou un élève propose un groupe nominal et les enfants doivent lever le bon côté.

5 Cette activité est beaucoup plus complexe. Il s'agit en effet de lire un tableau qui récapitule les données observées. La complexité tient à la quantité d'informations, mais aussi à la spécificité de lecture du tableau à double entrée et au fait que l'on a ajouté une information (masculin et féminin).

L'enseignant pourra travailler avec un groupe d'élèves en difficulté et laisser les autres en binômes.

L'important sera de faire formuler les démarches et stratégies qui auront permis de répondre (de manière juste ou non). Ainsi, pour dire que « image » est un nom féminin, il convient de repérer qu'il se trouve au croisement de « nom » et « féminin ». Pour dire que « l' » ne marque pas toujours le masculin, il convient d'avoir repéré sa présence dans deux cases.

Trace écrite

On peut recopier le tableau.

LES MOTS DE LA PAGE

Ils ont déjà été lus et écrits plusieurs fois.
Le questionnement du maître a pour but de rendre efficace l'observation des élèves. Ainsi, on peut demander aux élèves :

– Quel est le mot le plus difficile à écrire ?
– Pourquoi « pirate » est-il très facile ?
– Quand on écrit « l'ogre », où peut-on se tromper ?
– Trouvez d'autres mots où le son [ɔ] s'écrit « o ».
– Comment peut-on faire pour savoir s'il faut écrire « l'ogre » ou « logre » ?
– Combien de fois entend-on le son [s] dans « sorcière » ?
– Trouvez d'autres mots avec « s » qui fait [s] et « c » qui fait [s].
– De quel côté est l'accent ?
– Quel est le masculin de « sorcière » ?
– Quel est le féminin de « épicier » ?, etc.

Je m'exerce p. 14

Pour les exercices 2 et 3, on peut demander aux élèves qui ont terminé de vérifier l'orthographe des mots proposés dans un dictionnaire.

On peut aussi leur demander de souligner les mots pour lesquels ils ont des doutes quant à leur orthographe. On vérifiera collectivement ensuite. Il convient en effet d'amener progressivement les élèves à s'auto-évaluer, de sorte que le recours au dictionnaire ne soit pas systématique.

Réponses

1 une maison – la maison – un jardin – le jardin – une fenêtre – la fenêtre – un arbre – l'arbre – un cahier – le cahier

2 une rose – une tulipe – une violette

3 un ours – un cheval – un cochon

4

les noms féminins	les noms masculins
une cheminée, une chouette	un chemin, un chariot, le château, un chou-fleur

5 a. Le **livre** est très gros. M

b. On lit un **conte**. M

c. J'aime bien regarder la **télévision**. F

d. L'**été**, on se baigne et on s'amuse. M

Les lettres et les signes p. 15

COMPÉTENCE

Développer l'attention fine aux signes distinctifs grâce auxquels on lit et on écrit.

Déroulement : 1 séance

Le système de l'orthographe française repose sur la combinaison de lettres mais aussi de signes, dont la perception et la reconnaissance sont un préalable à leur usage en situation d'écriture. Or l'accent, l'apostrophe et la virgule sont représentés par le même signe orienté ou placé différemment (à droite ou à gauche, en haut ou en bas). Cette séance focalise sur ces différences minimes mais fondamentales du point de vue du sens, tout particulièrement pour ce qui concerne les accents (que l'on pense à la différence entre « a » et « à »).

Dans le même temps, en début d'année, elle est une véritable entrée dans « l'observation réfléchie » des formes écrites.

1 **a)** Le titre comporte 25 lettres. On peut travailler sur l'ardoise. On demandera aux enfants de recompter avant de proposer leur réponse. L'enseignant reproduira l'énoncé au tableau et invitera les élèves n'ayant pas trouvé la réponse à recompter. Dans les cas les plus fréquents, il s'agira d'une erreur de comptage, mais on veillera à repérer les élèves pour lesquels le concept de lettre ne serait pas acquis.

b) Les erreurs éventuelles permettront de repérer les élèves pour qui ces signes ne sont pas discriminants.

2 **a)** 2 virgules
b) 3 apostrophes
c) désagréable – réalité
d) sorcière ou très et méchante

Pour cette activité, on veillera à ce que les mots soient correctement recopiés.

3 Pour ce genre d'activité, on peut prévoir deux temps :
– une recherche de deux ou trois mots pour vérifier que la consigne est comprise ;
– un petit concours : laisser un laps de temps (5 minutes par exemple) et celui (ou ceux si on travaille par deux) qui a trouvé le plus de mots a gagné. Mais attention, un mot mal recopié ne vaut rien.

Trace écrite

L'activité 1 (le titre recopié, le nombre de lettres et les signes dénommés) peut constituer la trace écrite.
On peut préférer le tableau de l'activité 3 si l'on se met d'accord sur des mots courants.

LES MOTS DE LA PAGE

Quelques questions possibles :

– À quoi faut-il faire attention dans « histoire », « mot », « lettre » ?
– Trouvez d'autres mots commençant par un « h ».
– Observez : *un rasoir/un soir/un arrosoir/un devoir…* et *une poire/une passoire/une histoire/une balançoire…* Que peut-on dire ?
– Trouvez d'autres mots où le son [o] s'écrit « o ».
– Donner, écrire, lire et expliquer l'expression « mot à mot » puis demander aux élèves en quoi elle peut les aider à écrire « mot ».
– Si j'oublie un « t » dans « lettre », que se passe-t-il ?
– Trouvez d'autres mots dans lesquels « e » suivi d'une double consonne se prononce [ɛ].

Je m'exerce p. 16

7 b. mots soulignés : mangé, était, fête, amusé
8 mots avec signes oubliés : j'ai, **é**tonnantes

Les personnages de l'album

pp. 17-19

OBJECTIFS

Caractériser les personnages.
Prendre conscience de la dimension ludique du langage.

Déroulement : 2 séances courtes

Nous entrons maintenant dans l'album et découvrons les trois personnages dont nous avons parlé durant la séance précédente. Ce ne sont plus *des* ogres, *des* sorcières ou *des* pirates mais *l'*ogre, *la* sorcière et *le* pirate de *cet* album. Autrement dit, on passe du stéréotype au personnage singulier avec ses attributs, ses caractéristiques, au premier rang desquels on trouve le nom.

Or, on remarque tout de suite que la langue utilisée est très particulière et que l'auteur – ou plus exactement ici l'enfant dans son bain – joue aussi avec les mots. En effet, ceux-ci sont choisis autant pour leur sens (l'ogre est gras, le pirate est le pire qui soit…) que pour les répétitions de sons qu'ils occasionnent (*Il y a le plus **gr**as des o**gr**es, Bi**g**estomac*). Les noms des personnages jouent aussi avec le son et le sens.

SÉANCE 1

Il est souhaitable de lire magistralement la page 17, de sorte que les enfants comprennent *a minima* l'histoire, et surtout parce que l'enseignant aura soin de proposer une lecture expressive, jouant sur les répétitions de sons (« le pire des pirates »). On pourra laisser un moment de réaction libre.

Les personnages

CONSEIL

On aura noté qu'un mot a disparu dans le texte sur la sorcière. On peut souligner cette omission et demander aux enfants quel mot est omis (on peut attendre « horrible », « laide », « dégoûtante »…). On retrouvera cette phrase dans les activités suivantes.

1 On reconnaît le pirate à son crochet, sa jambe de bois, son bandeau sur l'œil, son sabre…

2 L'ogre est gros et il a une serviette autour du cou.

CONSEIL

Les enfants travaillent par deux soit en préparant oralement les réponses, soit en listant par écrit les éléments.

3 En revanche, la sorcière ne présente pas de manière claire les attributs caractéristiques du personnage (hormis peut-être son nez).

On voit ici que le sens se construit dans l'articulation des informations données par le texte et par l'image.

Le texte et la langue

1 **a)** On retrouve la lettre « p ».

b) Parce que « pire » ressemble à « pirate ». On peut le montrer au tableau en cachant une partie du mot et en faisant glisser le cache.

REMARQUE : il est probable que les enfants aient du mal à entrer dans cette activité. Mais celle-ci vaut en quelque sorte exemple. Ils doivent comprendre que les mots sont choisis pour leur sens mais aussi pour leurs sonorités.

2 On peut choisir « gros », « graisseux », éventuellement « grand » parce que ces adjectifs sont pertinents du point de vue du sens et contiennent le « gr » que l'on trouve dans « ogre ». Les autres mots sont à éliminer soit pour leur sens (mince, élégant, gracieux), soit pour le son (obèse, énorme).
Dans cette activité, on procédera par justification orale : pourquoi oui ? pourquoi non ?

3 Les mots proposés pourraient tous convenir du point de vue du sens. Le mot est « sordide » puisqu'il est le plus proche de « sorcière » du point de vue du son. Mais « sale » et « crasseuse » sont acceptables, l'important est que les enfants produisent une argumentation qui tienne compte des sonorités.

L'album et toi

On peut supposer que la réponse des enfants sera négative. Les justifications orales sont à chercher du côté des images, des noms et des jeux sur la langue observés. Pour autant, on acceptera bien évidemment des réponses positives, qui, elles, relèveraient plus d'une lecture à partir des types de personnages : un ogre, un pirate et une sorcière, ça fait peur !

SÉANCE 2

Le texte à haute voix

Il convient dans cette activité de différencier ce qui relève d'un entraînement à la lecture courante (identifier les mots, repérer les pauses, fluidifier la lecture…) et ce qui relève de la mise en voix expressive. Le travail sur un texte très court comme celui-ci permet d'engager tous les élèves, y compris les plus en difficulté, dans l'activité.
Dans cette perspective, on laissera les enfants proposer des combinaisons variées à l'instar de celles qui sont suggérées dans le manuel.

La suite de l'histoire

Le texte donne peu d'indices sur ce qui pourrait se passer, c'est plutôt la référence aux histoires stéréotypiques qui permet de répondre (quel trésor ?). La question qui semble ici se poser aux personnages est aussi celle de leur survie. On attend des réponses des élèves sur ces deux points.

Trace écrite

On pourra faire recopier les trois phrases en repassant en rouge les lettres qui forment les sons répétés :
Il y a le pire des pirates, Double Port.
Il y a le plus gras des ogres, Bigestomac.
Il y a la plus sordide des sorcières, Dézégou.

Les déterminants du singulier

pp. 20-21

COMPÉTENCES

Associer déterminants et noms, au singulier et au pluriel.
Appréhender les notions de singulier et pluriel.
Marquer l'accord induit par « les » ou « des ».

Déroulement : 1 séance.

Obtenir des enfants de cycle 2 qu'ils marquent de manière systématique le pluriel des noms dans des situations simples paraît un objectif réalisable, à la condition que cette compétence soit l'objet d'un apprentissage lui aussi systématique. Toutes les situations quotidiennes de copie ou d'écriture, dans tous les domaines d'apprentissage, doivent y aider. Cette séance permet de poser (ou de reposer) les bases.

REMARQUE : dans le texte de l'album (« le pire des pirates, la plus sordide des sorcières »), les déterminants « des » sont des déterminants définis contractés (de + les) et non des déterminants indéfinis. Dans la mesure où la séance est centrée sur les marques de l'accord et non sur le sens ou la valeur du déterminant, cela ne présente aucun inconvénient.

1 Cette activité peut se faire par écrit ou par oral. Elle permet de se remémorer le texte à partir duquel on va travailler.

2 La lecture du tableau oblige à manipuler et à établir des correspondances entre :
– le déterminant ;
– la notion (singulier ou pluriel) ;
– la reformulation de la notion (il y a une seule personne) ;
– le « s » final.

En vérifiant les affirmations, l'enfant est obligé de se concentrer sur chacun de ces éléments.
L'erreur est l'association d-2.
On pourra demander aux élèves de travailler d'abord sans écrire et de vérifier toutes les flèches. Puis seulement après, de noter l'erreur trouvée. La mise en commun s'appuiera sur les réponses. On veillera, dans la mise en commun, à ne pas passer trop de temps sur des propositions unanimement validées.

3 L'activité se fait individuellement, par écrit et sans expliciter la consigne. On vérifie ainsi que les enfants ont compris le fonctionnement.
Les élèves les plus rapides trouveront d'autres exemples.
L'activité vise à énoncer ce qui constitue la difficulté majeure de l'accord : il ne s'entend pas ! En revanche, on entend la différence entre un déterminant singulier et un déterminant pluriel. Dès lors, les déterminants « les » ou « des » fonctionnent comme des « clignotants » et signalent un accord que l'écrit doit enregistrer.

4 Dans cette activité, la production de la phrase constitue l'objectif. À partir des propositions des enfants, on vérifiera d'abord la pertinence de l'énoncé proposé (il ne faut pas oublier le « s »). Ensuite, on travaillera collectivement à l'obtention d'une phrase claire, correctement structurée, ponctuée et orthographiée.

p. 15 du livre élève

3 Cherche dans ton manuel des mots pour remplir le tableau.

accent aigu	accent grave	accent circonflexe
réalité	sorcière	forêt
……	……	……
……	……	……
……	……	……
……	……	……

p. 16 du livre élève

4 Classe les mots en deux colonnes.

cheminée / chemin / château / chou-fleur / chariot / chouette

les noms féminins	les noms masculins
……	……
……	……
……	……
……	……

p. 23 du livre élève

L'album et la langue

1 Retrouve le mot qui manque sur chaque ligne.

Le pirate	L'ogre	……
rêve	……	imagine
je m'achèterai	je ferai venir	……
……	coffre	diamants
couic !	aïe, aïe, aïe !	……